

CRIANDO NIÑOS BILINGÜES: SOBRE LA ADQUISICIÓN SIMULTÁNEA DE ESPAÑOL Y GRIEGO COMO SEGUNDA L1

Raising bilingual children: on the simultaneous acquisition of Spanish and Greek as second L1

ELENI LEONTARIDÍ* E ISAAC GÓMEZ LAGUNA

Universidad Aristóteles de Tesalónica, Grecia

Universidad Helénica Abierta, Grecia

RESUMEN

Este trabajo aborda cuestiones relacionadas con las afinidades y las divergencias durante el proceso de adquisición del lenguaje por parte de dos niños bilingües hispano-griegos. Aunque nuestro análisis se limita a dos sujetos, es la primera vez que un estudio empírico (no estadísticamente estricto) trata el bilingüismo español-griego en niños de desarrollo cognitivo-lingüístico habitual, intentando identificar la existencia de patrones comunes en el proceso de adquisición del español en un contexto sociológicamente mayoritario de habla griega, y la adquisición del griego en un contexto mayoritario de habla hispana, ambos como segunda L1. Nuestro estudio se basa en un corpus formado por las producciones lingüísticas de estos niños cuya tipología se estudia a nivel de fonética, morfología, sintaxis, y semántica, a la vez que se examinan ejemplos de cambio y mezcla de códigos. El análisis de los datos ratifica nuestra hipótesis

* Este trabajo está enmarcado dentro de los proyectos de los grupos de investigación “Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante” (grupo AcqUA) de la Universidad de Alicante y “Lenguas europeas: enseñanza/aprendizaje, pragmática intercultural e identidad lingüística” de la Universidad de Valladolid.

inicial, que postula que tanto el desarrollo lingüístico de nuestros sujetos como las desviaciones del uso normativo y los casos registrados de mezcla y/o alternancia de códigos siguen pautas semejantes.

Palabras clave: Bilingüismo; español; griego; adquisición lingüística; primera y segunda L1.

ABSTRACT

This paper addresses issues on the affinities and divergences presented in the language acquisition process of two Spanish-Greek bilingual children. Although our analysis is limited to two subjects, it is the first time that an empirical (non-strict in statistical terms) study deals with Spanish-Greek bilingualism in children of typical development and tries to identify the possible existence of common patterns in the acquisition process of Spanish in a sociologically majority Greek-speaking context and the acquisition of Greek in a majority Spanish-speaking context, both as second L1. Our research is based on a corpus that comes from the linguistic output of these children and the data is discussed in terms of phonetic, morphological, syntactic and semantic typology, while interesting examples of code-switching and code-mixing are also examined. Data analysis confirms our initial hypothesis which postulates that the linguistic development of our subjects and normative usage deviations as well as the recorded cases of code-switching and/or code-mixing follow similar patterns.

Keywords: Bilingualism; Spanish; Greek; language acquisition; first and second L1.

1. Introducción

I have been bilingual as far back as I can remember, but it was not until I began reading the literature on the subject that I realised what this meant. Without knowing it,

I had been exposed to untold dangers of retardation, intellectual impoverishment, schizophrenia, anomie and alienation, most of which I had apparently escaped, if only

by a hair's breadth. If my parents knew about these dangers, they firmly dismissed them and made me bilingual willy-nilly. They took the position that I would learn all the

English I needed from my playmates and my teachers, and that only by learning and using Norwegian in the home could I maintain a fruitful contact with them and their

friends and their culture. In the literature I found little mention of this aspect. What I found was a long parade of intelligence tests proving bilinguals to be intellectually and scholastically handicapped... My own happy experience with bilingualism, which enabled me to play roles in two worlds rather than one, was apparently not duplicated by most of those whom the researchers studied.

Haugen, "Bilingualism as a social and personal problem", 307

Este artículo es fruto de la (de)formación profesional de dos lingüistas que cuentan con amplia experiencia docente e investigadora en el campo del griego (GR) y español (ES), y que han tenido la suerte de experimentar el desarrollo lingüístico bilingüe de sus hijos, Ilias y Ermioni; dos niños que crecen en contextos de lengua mayoritaria griega y española respectivamente y que, por lo tanto, han adquirido estas lenguas como L1¹ (L1A). Ahora bien, ambos conviven desde su nacimiento con otra lengua familiar, Ilias con el ES y Ermioni con el GR; lo que les ha permitido adquirir estas lenguas también como L1 (L1B).

Este estudio constituye el primer intento empírico de aproximación al desarrollo bilingüe ES-GR de niños con características lingüístico-cognitivas habituales² y, quizá, siendo contrastado con futuros análisis, ayude a sentar las bases de patrones generales.

2. Bilingüismo

Siguiendo a Skutnabb-Kangas (1981), el bilingüismo individual podría definirse como la competencia comunicativa absoluta en dos o más lenguas sin interferencias entre ellas. En una línea igualmente estricta, se sitúa Etxebarria Arostegi (2002: 30), pero Hagège (1999), menos riguroso, considera que la

¹ La *lengua materna* (LM) es la que un niño adquiere en sus primeros años de vida en el entorno familiar. La *primera lengua* (L1) es la que se adquiere en el entorno inmediato; habitualmente coincide con la LM, pero no siempre es así (Skutnabb-Kangas, 1981; Harding-Esch *et. al.*, 2002; Gómez Laguna, 2016-2017; Mani, 2014). En este artículo hablamos de *dos primeras lenguas*: L1A, lengua familiar y socialmente dominante; y L1B, lengua familiar pero socialmente no dominante.

² Investigadores como Arencibia (2008), Repetto (2009), Arnaus (2012), Jansen, *et. al.* (2012) o Müller *et. al.* (2015) han estudiado la actuación de niños bilingües en ES y alemán/ francés/ italiano/ catalán.

forma idónea de bilingüismo es la que garantiza que la persona se realice y desarrolle socialmente en las comunidades de ambas lenguas³.

Nos situamos en esta última perspectiva, pero siguiendo a Toppelberg *et. al.* (2010), matizamos que, aunque las personas bilingües pueden utilizar dos lenguas con la misma eficacia que las monolingües, suelen tener más desarrolladas unas destrezas que otras en cada una de las lenguas.

El bilingüismo de los niños objeto de estudio es *dominante*, como en la mayoría de los bilingües, pues tienen un mayor dominio sobre una de las dos lenguas; sin que ello signifique que no hayan adquirido suficientemente bien la otra (Triarhi-Hermann, 2000). Habitualmente la lengua dominante es la socialmente mayoritaria, pero hay aspectos igualmente influyentes como la familia, la escuela, los amigos y, por supuesto, la funcionalidad de cada lengua (Hagège, 1999). No obstante, estos mismos factores pueden modificar las preferencias de los niños bilingües a medida que van madurando, por lo que pueden manifestarse cambios en el dominio y la jerarquía de cada lengua (Bloom, 1991; Harding-Esch *et. al.*, 2002: 12)⁴.

3. Desarrollo lingüístico bilingüe hasta los 6 años

Asómbrose un portugués
De ver que en su tierna infancia
Todos los niños en Francia
Supieran hablar francés
Arte diabólica es,
Dijo, torciendo el mostacho,
Que, para hablar el gabacho,
Un hidalgo en Portugal,
Lo habla tarde y lo habla mal
Y aquí lo parla un muchacho
(recogido en Fernández González *et. al.*, 1998: 5)

³ Véase también Ardila (2004) y Harding-Esch *et. al.* (2002). Sobre la investigación en torno a la adquisición de L1 en contextos bilingües consúltese DeHouwer (2009).

⁴ Incluso pueden olvidar los idiomas que consideran innecesarios (Harding-Esch *et. al.*, 2002: 57).

No pretendemos revisar los estudios sobre desarrollo lingüístico infantil⁵, por lo que nos limitaremos a exponer algunas pautas generales que se dan hasta los 6 años (6A⁶). Nos centraremos en los niños bilingües, pero siempre partiendo de la base de que todos los niños tienen la misma capacidad lingüística y adquieren su(-s) L1 siguiendo unas mismas pautas y con la misma facilidad:

- 0-2A. El pensamiento está guiado por objetos, personas y situaciones visibles y concretas. No se diferencian significantes de significados, por lo que, para el niño bilingüe, existe un único sistema léxico-semántico; sin embargo, a partir de los 20 meses sabe que cuenta con parejas léxicas de ambas lenguas, así que cuando aprende una palabra en una lengua, crea su equivalente en la otra siguiendo patrones interiorizados (Döpke, 1998).
- 2-3A. Existe un único sistema gramatical, pero comienzan a desarrollarse dos sistemas léxicos. Los niños comprenden cómo se categorizan las palabras de cada lengua y las emplean adecuadamente, así que, cuando aprenden un significado, incorporan su significante en ambas lenguas (Triarhi-Hermann, 2000). Esto provoca una explosión léxica acompañada de un mayor conocimiento del sistema morfológico que, a su vez, alimenta al vocabulario (Mani, 2014); aunque en los niños bilingües esta explosión es más pronunciada en la lengua dominante, siguen enriqueciendo la otra (Hagège, 1999).
- 3-4A. Se completa la diferenciación de las reglas sintácticas y morfológicas de las dos lenguas⁷, lo que lleva a hipergeneralizar la relación entre ambas y a traspasar elementos de una a otra. Los niños con un bilingüismo razonablemente equilibrado comenzarán a construir oraciones en ambas lenguas simultáneamente; pero si presentan grandes desequilibrios, una de las lenguas perderá terreno rápidamente (Mani, 2014).
- 4-6A. Antes de los 6A los niños ya han alcanzado el dominio de ambas lenguas. Las posibles confusiones ocasionales son intentos de suplir la falta

⁵ Consúltese Pinker (1995, 1996), Aitchison (2008) y Bloom (1991) entre otros.

⁶ En lo sucesivo A = años y M = meses. Por ejemplo, 4 años y 7 meses = 4A7M.

⁷ Algunos conceptos, normas gramaticales complejas y la mayor parte del vocabulario se siguen adquiriendo a lo largo de toda la vida (Toppelberg *et. al.*, 2010).

de recursos en una de ellas o casos de *alternancia de códigos* (a la que nos referiremos más adelante).

El proceso de adquisición lingüística de los niños monolingües y los bilingües es semejante, comienzan emitiendo expresiones monoléticas y fonemas sencillos, no hay diferencia temporal en la aparición de las primeras palabras y las clases de palabras se interiorizan en el mismo orden (verbos y sustantivos, adjetivos y adverbios, preposiciones y conjunciones).

Estadísticamente los niños bilingües pueden comenzar a hablar algo más tarde que los monolingües, aunque siempre dentro de los márgenes habituales de estos (Harding-Esch *et. al.*, 2002: 56). Sin embargo, mientras los niños monolingües adquieren una sola lengua, los bilingües adquieren dos (Triarhi-Hermann, 2000); lo que les permite tomar conciencia de la autonomía de cada lengua y desarrollar una capacidad metalingüística temprana que retroalimenta ambas L1.

4. Hipótesis, sujetos, contexto

Las muestras presentadas⁸ han sido registradas tras observación directa y están clasificadas siguiendo criterios fonéticos, morfológicos, sintácticos, semánticos y de mezcla/alternancia de códigos. Partimos de la hipótesis de que el análisis de las muestras mostrará patrones comunes tanto en el desarrollo lingüístico de los sujetos y sus desviaciones del uso normativo como en sus elecciones en la mezcla y alternancia de códigos. Sin embargo, no tomamos como referencia de contraste la edad porque en el momento de redacción Ermioni tiene 3A, que es casi la edad en la que Ilías comenzó a hablar.

4.1 Ilías

Ilías es un niño de 6A7M que nació y está creciendo en Atenas. Su madre siempre le ha hablado en ES⁹, pero la lengua en la que sus padres se comunican

⁸ Seguimos las normas para la transliteración de caracteres griegos de ISO (ISO 843: 1997), porque posibilita una reversibilidad más fiel que ONU (ELOT 743/1987).

⁹ Su madre es griega, pero vivió muchos años en España, país con el que mantiene fuertes lazos personales y profesionales.

entre sí y la que el niño emplea a diario en la escuela, con su padre, con su hermana de 4A8M¹⁰ y con otros familiares es el GR. Es decir, el *input* de Iliás en ES procede fundamentalmente de su madre, de los encuentros con hispanohablantes afincados en Grecia y de programas de televisión e Internet. A ello se añade que desde los 3A6M realiza viajes a España de 7-10 días una o dos veces al año, en los que interactúa con otros niños hispanohablantes.

Hasta su escolarización inicial a los 2A6M, Iliás pasaba mucho más tiempo con su madre y apenas veía la televisión, por lo que su *input* en ES era mayor que en GR y, consecuentemente, su capacidad comunicativa era mejor en ES. Hasta los 2A9M, cuando empezó a comunicarse con fluidez, su actuación y su vocabulario pasivo –y, en menor grado, activo- era mucho más amplio y elaborado en ES que en GR. No obstante, aunque la escolarización le ayudó a desarrollar su capacidad comunicativa en GR –a los 3A ya lo hablaba muy bien-, también supuso una inversión en su jerarquía lingüística, pues el GR pasó a ser su L1A. Hasta tal punto es así, que cuando su madre le habla en ES, él a menudo contesta en GR, especialmente en presencia de otros niños monolingües. Y cada vez con mayor frecuencia le pide a su madre que le hable en GR, o que le repita en esta lengua lo dicho en ES¹¹.

4.2 Ermioni

Ermioni tiene 3A, es hija de padre español y madre griega, nació en España y siempre ha vivido allí. La lengua de comunicación entre sus padres es el GR, con su padre habla en ES pero su madre se dirige a ella exclusivamente en GR. La madre de Ermioni es maestra en Educación Infantil y tiene formación y amplia experiencia en bilingüismo infantil, por lo que aplica sistemáticamente métodos para potenciar la adquisición del GR por parte de su hija. Le habla en esta lengua

¹⁰ Su hermana Elina se escolarizó a la edad de 1A8M. Entiende ES y usa palabras y frases hechas o ya fosilizadas, pero le cuesta formar oraciones complejas. Se dirige a su madre con una gran mezcla de códigos, como el siguiente ejemplo registrado cuando tenía 2A7M: “–Mamá, ¿te digo algo? –¿Qué? –Egō tha gínō mamá. –¿Cuándo? – ‘Otan tha gínō mayor”.

¹¹ A los 4A, después de que unos niños le preguntaran por qué hablaba “raro” con su madre, Iliás le dijo a ella enfadado y en GR: “¡Mamá, no quiero que me hables en español! ¡Estamos en Grecia y debes hablarme en griego! ¡Y a papá en griego, y a Elina en griego! ¡Me hablarás en español cuando estemos en España!”. Como su madre le restó importancia al tema, media hora más tarde y ya en casa, Iliás le volvió a hablar como de costumbre en ES.

en todos los entornos (escuela, reuniones familiares, parques, etc.) y pone a la niña en contacto con cuentos, programas infantiles, canciones y otros materiales en GR. Además de esto, refuerza en GR las enseñanzas que la niña recibe en la escuela¹²; con lo que consigue que Ermioni sienta que el GR tiene una utilidad más allá de la esfera familiar. Ahora bien, con excepción de lo dicho, el entorno general de Ermioni es absolutamente hispanohablante.

Ermioni habló precozmente, ya se puede considerar que hablaba GR y ES –mezclando códigos- cuando fue escolarizada a la edad de 1A8M. Sin embargo, a partir de entonces el ES pasó a ser su L1A, quedando el GR relegado al entorno familiar. Posteriormente atravesó un periodo de selección masiva del ES en todos los ámbitos, hasta llegar al estadio actual, en el que intenta emplear una lengua u otra según la persona con la que hable, con independencia del tema. No obstante, el ES es su L1 y la que mejor y más rápidamente está desarrollando.

4.3 Tipos de familia de los niños objeto de estudio

La siguiente tabla sigue la tipología técnica que Harding-Esch *et. al.* (2002: 64-67) emplearon para describir las familias bilingües que estudiaron en su obra¹³, y resume el contexto lingüístico de Ilías y Ermioni:

	Tipo de familia	
	Caso 1: ILÍAS ¹⁴	Caso 2: ERMIONI ¹⁵
Padres	Mismo idioma nativo	Idiomas nativos diferentes
Comunidad	El idioma socialmente predominante es el de los dos padres	El idioma socialmente predominante es el de uno de los padres
Estrategia	Cada padre habla a su hijo/-a en un idioma	

Figura 1: Tipos de familia

¹² A los 2A10M, Ermioni vio una nota musical dibujada en un cartel y dijo, “Mira, es el kleidí de sol”. La niña estaba estudiando las notas musicales en el colegio, pero el uso de *kleidí*, palabra que en GR significa ‘llave’ y ‘nota musical’, se debe al refuerzo que su madre hace en esta lengua de las enseñanzas recibidas en el colegio.

¹³ Para otras combinaciones de familias, consúltese Harding-Esch *et. al.* (2002: 64-67).

¹⁴ Sobre este tipo de familia hay estudios realizados por Past (1976), Dimitrijevic (1965) y Saunders (1982).

¹⁵ Sobre este tipo de familia hay estudios realizados por Haugen (1953), Bubenik (1978), Oksaar (1977) y Ruke-Dravina (1967).

Ermioni recibe mayor *input* en la L1B que Ilías porque es la lengua de comunicación entre sus padres, mientras que la lengua de comunicación entre los padres de Ilías es la predominante en la comunidad:

	Idiomas			
	paterno	materno	de la comunidad	de la casa
ILÍAS	Mayoritario (GR –L1A)	Minoritario (ES –L1B)	Mayoritario (GR –L1A)	Mayoritario (GR –L1A)
ERMIONI	Mayoritario (ES –L1A)	Minoritario (GR –L1B)	Mayoritario (ES –L1A)	Minoritario (GR –L1B)

Figura 2: *Input* lingüístico de Ilías y Ermioni

5. Tipología de muestras

A continuación, presentamos producciones orales de Ilías y Ermioni que se desvían de la norma a nivel fonético, morfológico, sintáctico y semántico, así como casos de mezcla y alternancia de códigos, y usos que llaman la atención por sus particularidades.

5.1 Fonética

La pronunciación de los dos niños es en ambas lenguas muy similar a la de los niños monolingües; de hecho, desde los 3A6M, Ilías pronunciaba correctamente fonemas difíciles del ES, como /r/¹⁶ y /x/, y tenía conciencia de lo que constituye una buena pronunciación en ES estándar¹⁷. No obstante, los dos niños tienden a trasladar la entonación de la lengua mayoritaria a la minoritaria, y la pronunciación del GR se ve influenciada por la del ES, algo inapreciable en sentido opuesto; razón por la que nuestra base de análisis son los fonemas y sonidos españoles que influyen sobre los griegos.

- /r/ Vibrante múltiple alveolar sonoro y /r/ Vibrante simple alveolar sonoro
(*carro, caro*)

¹⁶ Seguimos las normas de la AFI para la transcripción, pero solo transcribimos los fonemas y sonidos que se deben destacar.

¹⁷ Ilustrativo de ello es su reacción a los 4A2M ante la pronunciación de un amigo malagueño que le estaba leyendo un cuento en ES: “–Ha habido un /aθidente/... –No, Pablo, no /aθidente/. Se dice /akθidente/”.

Hemos indicado que Ilías pronunciaba correctamente estos fonemas desde los 3A6M, a lo que añadimos que no los vierte al GR. Sin embargo, Ermioni a partir de los 2A4M y hasta día de hoy (3A) traspasa /r/ al GR:

- (1) ¿Pe/r/o... quieres? (= pe/r/o) [E -Ermioni- 2A4M]
- (2) Quiero un /r/odákino (=r/odákino) [E 2A6M]

Puede tratarse de un mal uso del fonema /r/ griego, pero algunos niños españoles hipergeneralizan /r/, por lo que quizá Ermioni esté extendiendo esta hipergeneralización al GR.

- /b/ Oclusivo bilabial sonoro y /d/ Oclusivo dental sonoro (*barro, pedir*)

La ausencia en ES de un correlato fricativo a estos fonemas oclusivos permite su fricativización en algunas posiciones, resultando una pronunciación aproximante [β] y [ð]. En GR, por el contrario, hay una clara oposición entre los fonemas /b/ y /v/, por un lado, y entre /d/ y /ð/, por el otro; pues son oclusivos /b/ y /d/ y fricativos /v/ y /ð/, lo que impide que los hablantes nativos los confundan. Sin embargo, en ocasiones, Ilías y Ermioni vierten al GR realizaciones fonéticas propias del español, trasladando:

- El sonido aproximante [β] al fonema griego oclusivo /b/: /babá/>[βaβá]
- El fonema oclusivo /d/, al fonema griego fricativo /ð/: /ðýo/ > [dýo].

Ilías refleja esta influencia de manera ocasional, mientras que Ermioni lo estuvo haciendo sistemáticamente hasta los 2A6M:

- (3) Páme [βaβá]. [I -Ilías- 4A3M]
- (4) Eímai sto [βáno]. [I 5A2M]
- (5) Éla [βaβá]. [E 2A]
- (6) Éna, [dýo], téssereis, pénte [E 2A6M]
- (7) Tha mou [dóseis] éna tost? [I 3A8M]

- /k/ Oclusivo velar sordo y /x/ Fricativo velar sordo (*taco, jugar*)

Los fonemas /k/ y /x/ son similares en ambos idiomas, pero en GR se suelen postpalatalizar ante /i/ y /e/, produciendo [kʲe, kʲi] y [xʲe, xʲi]. Sin embargo, en algunas ocasiones excepcionales, Ilías no postpalataliza estos fonemas cuando

habla GR, mientras que Ermioni no lo hace nunca, lo que muestra una influencia permanente del ES:

- (8) Thelō /k/egō (en vez de lo correcto [kʰ]egō). [E 2A]
 (9) –Chéresai; –Ó[x]i (en vez de lo correcto ‘O[xʰ]i), den mou arései. [E 2A11M]
 (10) O Nikólas /k/ai i /k/yría (en vez de lo correcto [kʰ]ai, [kʰ]yría) Vivī. [I 6A7M]

5.2 Morfología

Los errores que cometen los niños rara vez son caprichosos. Muchas veces siguen la lógica de la gramática hasta tal punto, que lo chocante no es que cometan tales errores, sino más bien, por qué motivo se les califica como tales.

Pinker, *El instinto del lenguaje*, 299.

Comenzamos con unos diálogos que contienen errores de Iías y Ermioni que son habituales también entre los niños monolingües hispanohablantes, pues consisten en la regularización de participios irregulares y en la extensión analógica hasta la 1ª pers. sg.¹⁸ del verbo *haber* de la vocal A, propia de la 2ª y 3ª sg. de este verbo:

- (11) –¿Dónde has escrito tu nombre? [I 4A9M]
 –Lo HA ESCRIBIDO en este papel.
 –¿Lo ha escrito papá o lo *has escrito* tú?
 –¡Ah, lo HE ESCRIBIDO yo!¹⁹
- (12) –Mira cómo lo HA PONIDO esto aquí. [I 4A10M]
 –Ah, ya veo que lo *has puesto* al lado del otro, muy bien.
 –Sí. Y lo HA PONIDO aquí para estar juntos.
- (13) –¡El papá lo HA ROMPAO! [E 2A9M]
 –[El padre desde otra habitación] ¿Lo he roto yo?
 –Sí, lo HAS ROMPADO antes.
- (14) –¡Hala! Se HA ROMPAO. [E 2A9M]
 –Se dice *se ha roto*.
 –Sí, se ha roto.

¹⁸ Para clarificar los ejemplos empleamos la siguiente codificación: singular: sg.; plural: pl; masculino: m.; femenino: f.; neutro: n.; diminutivo: dim.; infinitivo: inf.; persona: prs. o se obvia cuando es evidente; sufijo: suf.

¹⁹ Corregir expresamente al niño arroja pocos frutos, pues la corrección paulatina es parte del proceso de adquisición. Véase Pinker (1995: 297; 2009: 28-29), Aitchison (2008: 69-70) y Braine (1971: 161).

- Pero, dime, ¿qué ha pasado?
 –Se HA ROMPAO el cuento.

A los 3A6M Ilías ya utilizaba la mayor parte de las flexiones y palabras funcionales en oraciones del ES (mucho antes en GR); y lo mismo se puede decir de Ermioni desde los 2A8M en relación con ambas lenguas. No obstante, como los niños monolingües, Ilías y Ermioni hipergeneralizan ocasionalmente²⁰ las reglas de formación de verbos regulares:

- (15) –¿Lo conoces? –Sí, lo CONOZO. [I 3A4M]
 (16) –¿Vas a conducir? –Sí, CONDUZO. [I 3A4M]
 (17) –¿Vas a salir? –No, no SALO. [I 3A4M]
 (18) No SABO *ti* (=qué) es esto. [E 2A4M]
 (19) ¿CABO en la cama? [E 2A7M]

La regularización analógica de verbos con cambio vocálico (*tener, poder, etc.*) es una constante en todos los niños. Ilías presenta este fenómeno hasta casi los 4A6M²¹, mientras que Ermioni (3A) sigue presentándolo habitualmente:

- (20) –Ilía, ¿tienes frío? –Sí, TIENO frío. [I 3A4M]
 (21) Termine esto y después JUGO. [I 3A7M]
 (22) –Ilía, no lo tenemos. –Sí, ¡lo TIENO! [I 3A10M]
 (23) –Ilía, no podemos. –Sí, ¡PODO! [I 3A10M]
 (24) No TENO coches. [E 2A7M]

Algo similar sucede con la extensión analógica del tema de la 1ª sg. de verbos como *tener* o *conducir* a otras personas:

- (25) –Ilía, ¡no tengo más! –Sí, ¡TENGUES! [I 3A4M y 4A7M]
 (26) ¿TENGUEN hambre? [E 2A7M]

La interiorización de la regla de formación de la 1ª sg. del presente de indicativo mediante el sufijo {-o}, lleva a los niños a aplicarla incluso en la

²⁰ Pinker (1995: 297) indica que a los 3A estos errores suceden entre un 0,1 y un 8 por ciento de las ocasiones en que se pueden cometer.

²¹ Considérense las observaciones de Aitchison (2008) sobre esta fluctuación en el desarrollo lingüístico de los niños.

formación del futuro e imperfecto; no obstante, es imposible determinar si ello es efecto del GR o del ES, pues en GR la 1ª sg. del presente y otros tiempos también se forma con {-o}, p.ej. *trō-ō*²²:

- (27) –Bueno, llía, tú sabrás. –Yo SABREO. [I 3A4M]
- (28) –llía, ¿lo tenías en la mano? –Sí, lo TENÍO. [I 3A7M]
- (29) Luego IRÓ al campo. [E 2A2M]
- (30) COMERÓ patatakia ('patatas fritas de bolsa') [E 2A7M]

El sufijo {-o} se extiende incluso a la 1ª sg. del verbo *ir*, de lo que resulta **vao* (1ª sg.). Contrariamente, los niños hispanohablantes tienden a generalizar la {-a} de la 2ª y 3ª sg. del presente de *ir* (*vas, va*), y suelen decir **yo va* (Vásquez, 2016: 145), lo que hace pensar que llías y Ermioni están influenciados por la 1ª sg. del presente del verbo griego que significa 'ir', *pá-ō*:

- (31) –¿Vas a comer? –Sí, VAO. [I 3A4M]
- (32) –llía, ¡ven! –¡VAO! [I 3A4M]
- (33) –Ermioni, ¡ven aquí! –¡VAO! [E 2A7M]

Aunque no se trata de un aspecto morfológico, debemos resaltar en los ejemplos de llías (no tanto en los de Ermioni porque ella vive en un entorno hispanohablante) que su respuesta, aunque *morfológicamente* errónea, es *pragmáticamente* adecuada, pues contesta al imperativo *ven* usando el verbo *ir*, y no *venir*, como sería esperable en GR²³.

A partir de los 4A, llías usa cada vez más el imperativo y el perfecto, aunque hasta los 5A cometía errores en la formación del participio que se deben al propio sistema de la lengua española (Pinker, 1995: 299). A los 3A Ermioni sigue regularizando algunos imperativos y muchos participios; de hecho, se observa en ello una tendencia ascendente, como si concluyera que las formas irregulares no son correctas:

- (34) Lo hemos HAGADO juntos. [I 4A3M]

²² En GR, {-o} sirve para formar la 1ª sg. del presente de indicativo (*gráf-ō*), del presente de subjuntivo simple y continuo (*na gráps-ō*, *na gráf-ō*), y del futuro simple y continuo (*tha gráps-ō*, *tha gráf-ō*), entre otros tiempos.

²³ En GR sería: “–llía, éla –Érchomai! (= vengo)”. Sobre el movimiento deíctico y la perspectiva del hablante en GR consúltense las observaciones de Antonopoulou *et. al.*, 2002.

- (35) [Acerca de las calcomanías que se borran con el agua]
¡Mira! ¡Todos los tatuajes me han SALGADO! [Ilías 4A6M]
- (36) La habíamos PONIDO aquí pero ahora no la veo. [I 4A6M]
- (37) –¿Qué has hecho? –Lo ha ROMPAO. [E 2A]
- (38) Tomás ha VOLVIDO del trabajo. [E 3A]
- (39) Ha HACIDO un cubo, ¿lo has VEÍDO? [E 2A8M]

Y en cuanto a los imperativos:

- (40) Esto del baño [el tapón] ha SALGADO de aquí. PÓNEMELO otra vez. [I 4A6M]
- (41) –Ilía, ¿te hago la cama y tú pones la mesa? –Sí, HÁCEMELA. [I 5A]
- (42) –Ilía, ¿te vienes al salón? [I 5A]
–No, no quiero. ¡VÁYATE!
–Váyate, ¿eh? ¿Dónde lo has oído?
–¡Te he oído a ti!
- (43) PÓNEMELO el pijama. [E 2A4M]
- (44) Toma, TENE el libro. [E 2A6M]

5.3 Sintaxis

Ilías y Ermioni no muestran muchos errores sintácticos porque cuando se enfrentan a dificultades, recurren a la mezcla o alternancia de códigos, aunque hay algunos usos que merecen ser destacados.

Los sustantivos y adjetivos griegos cuentan con desinencias morfológicas que les permiten expresar diversas funciones sintácticas. Sin embargo, cuando Ilías y Ermioni hablan GR, tienen cierta tendencia a expresar mediante la preposición APÓ usos que habitualmente corresponden al genitivo. Esto es debido a que la preposición española DE sirve tanto para expresar el ‘origen’, que es lo que hace APÓ en GR, como para relacionar dos segmentos oracionales, que es la función principal del genitivo²⁴. Se trata, por lo tanto, de una extensión analógica al GR de los usos que DE tiene en ES:

- (45) Eínai to pio ōraío trenáki APÓ ton kósmo (=tou kósmou, ‘DEl mundo’). [I 3A4M]

²⁴ Para una aproximación contrastiva a los usos de las preposiciones griegas y españolas, véase Gómez Laguna (2014), Leontaridi *et. al.* (2011), Leontaridi *et. al.* (2008) y Pérez *et. al.* (2008).

- (46) Éna tragoúdi APÓ peiratí (=peiratí, 'DE pirata'). [I 3A7M]
 (47) Ἰ bloúza APÓ tī Louthía (=tis Louthías, 'DE Lucía'). [E 2A4M]

En el caso de Ermioni se ha observado un paso más, pues le resulta lógico considerar que, si APÓ sirve para expresar los usos de DE, esta también debe servir para expresar los usos de aquella:

- (48) El aire pasa DE (=POR) la ventana. [E 2A6M]

Ahora bien, habitualmente la niña diría *El aire pasa por la ventana*, lo que le da cabida a equiparar APÓ con POR y, en ocasiones, a hipergeneralizar su uso en otros contextos:

- (49) Me lo he comido todo POR el plato (=DEl plato). [E 3A]

Los usos de DE también se corresponden con usos que en GR desempeña ME ('con'). Esta preposición aporta una carga semántica de 'compañía' o 'coexistencia', pero en contextos no contrarios a ello se emplea semigramaticalizada para relacionar elementos oracionales (Gómez Laguna, 2014: 32, 176), como en *To agóri ME ta gyalía*, 'El chico DE gafas'. Por esa razón, cuando los niños quieren trasladar ME al español emplean ocasionalmente su equivalente semántico más directo, CON:

- (50) [Sobre los paquetes de galletas]
 –Ilía, ¿cuál es el tuyo? [I 6A7M]
 –El mío es este CON las pocas (= DE las pocas galletas).
 (51) La niña CON la coleta hace chazomáres ('tonterías'). [E 2A8M]

Salvo en casos como los mencionados, el uso erróneo de las preposiciones se concentra en A y EN, debido a que prácticamente todos sus usos son expresados en GR mediante la preposición SE, que indica tanto 'ubicación/localización' (EN) como 'desplazamiento' (A):

- (52) Luego voy EN el colegio. [E 2A6M]
 (53) ¿Elena está A casa de la tía Angelines? [E 3A]
 (54) ¿Vamos EN el supermercado? [I 4A3M]

La enorme gama de usos de A la hacen problemática en otros contextos, por lo que lías hasta los 6A confundía la presencia/ausencia de A en perífrasis y estructuras complejas:

- (55) –lía, ¿qué vas a desayunar? –Voy Ø desayunar cereales. [I 4A9M]
 (56) –¿Qué quieres comer? –Quiero A comer una manzana. [I 4A9M]

Por su parte, Ermioni ocasionalmente incluye A en complementos directos de persona griegos, que no están marcados por preposición:

- (57) Eída A ton Kárlos. [E 2A9M]

De forma análoga, lías identifica con *mucho* el adverbio griego *polý*, usado tanto con verbos como con adjetivos y que debería ser traducido en unas ocasiones como *muy* y en otras como *mucho*; se ha de señalar, sin embargo, que es un error común también entre los niños monolingües:

- (58) Mamá, yo puedo cogerlo, es MUCHO pesado. [I 4A2M]

Otras formaciones recurrentes en lías hasta los 3A6M incluyen la adición de pronombres reflexivos al final del verbo. Podría tratarse de analogía pronominal entre formas verbales españolas (*muéveTE>muévoME*), pero no es un fenómeno habitual entre los niños hispanohablantes e lías solo lo hace con verbos españoles cuyos equivalentes griegos tienen significado mediopasivo, aunque no presenten necesariamente morfología mediopasiva. Por esa razón, hemos de concluir que esta adición pronominal se debe a la influencia de las formas verbales mediopasivas griegas (*káthOMAI*). En Ermioni no se ha apreciado este fenómeno, lo que no significa que no pueda suceder más adelante:

- (59) –lía, ¡muévete! –¡MuévoME! [I 3A4M]
 (60) –¡Siéntate! –¡Mamá! ¡SiéntoME! [I 3A4M]
 (61) –¡Túmbate lía! –¡TúmboME! [I 3A4M]
 (62) –lía, ¿te quedas aquí? –Sí, quédoME. [I 3A4M]
 (63) –lía, ¡vístete! –¡VistoME! [I 5A9M]

Terminamos este apartado mencionando la influencia del subjuntivo griego sobre el español. En los ejemplos que siguen, Ermioni emplea el subjuntivo como cabría esperar en GR, mientras que los niños hispanohablantes recurrirían a usos como el infinitivo:

- (64) Quiero que me VAYA a jugar. [E 2A7M]
- (65) Que me DES. [E 2A9M]

Este último ejemplo no es incorrecto en ES, pero denota insistencia frente al imperativo, que sería la elección esperable. Es un uso opuesto al GR, lengua en la que el subjuntivo (*na mou dōseis*) es más cortés que el imperativo (*dōse mou*). Por esa razón, Ermioni, hasta los 3A, empleaba más frecuentemente el subjuntivo que el imperativo.

Por su parte, Iliás, desde los 3A emplea correctamente el subjuntivo en oraciones españolas con distintos sujetos:

- (66) Mamá, quiero que te SIENTES aquí conmigo. [I 3A4M]

Sin embargo, ocasionalmente traslada al ES algunos usos del subjuntivo griego sin verbo principal:

- (67) Mamá, ¿me DIGAS algo? (= me puedes decir) [I 6A7M]

5.4 Semántica

A nivel semántico se registran ejemplos difíciles de interpretar para quien no esté familiarizado con los dos idiomas. Este es el caso de construcciones como *tener calor/frío* o *coger frío*, que se calcan literalmente en GR; lengua en la que estos mismos significados son expresados por verbos que no van acompañados de complemento:

- (68) Mamá, ÉCHŌ KRÝO (= kryónō, 'tengo frío') [I 3A4M]
- (69) Mamá, ÉCHŌ ZÉSTĪ (= zestaínomai, 'tengo calor') [I 3A4M]
- (70) Bampá, vīchō, giatí PĪRA KRÝO (= krýōsa, 'he cogido frío') [I 3A4M]
- (71) Mamá, échō DIARÉA (= diárhoia, 'diarrea') giatí PĪRA KRÝO stīn paralía. [I 3A4M]
- (72) Mamá, ÉCHŌ POLÝ KRÝO. [E 2A4M]

En Ermioni se ha registrado también el intento de traspasar la morfología y semántica de un verbo como *zestáinomai* al ES, creando verbos inexistentes:

(73) Papá, CALÓREME..., CALIÉNTEME... ¡ÉCHŌ ('tengo') calor! [E 2A8M]

(74) Mamá, éspasa un papel. [I 3A4M]

En GR con *papel* se emplea *skízō* ('rasgar'), no *spáō* ('romper'), pero lías traslada al GR el uso de *romper*, 'spáō'.

(75) [En el baño]

Mamá, éla na me katharíseis. [E 2A7M]

En GR el verbo que se usa para *limpiar* después de hacer necesides es *skoupízo* ('barrer', 'frotar'), no el genérico *katharízo* ('limpiar'), pero Ermioni traslada al GR el uso de *limpiar*, 'katharízo'.

Ambos niños presentan a menudo errores morfológico-semánticos en GR, debido a que trasladan el género de ciertos términos del ES:

(76) –lía, abre la ventana. –TĪN anoígō. [I 3A4M]

(77) Eínai kleistī to paráthyro. [E 2A9M]

Paráthyro ('ventana') es n., pero ambos niños trasladan al GR el f.: TĪN en lugar de TO y KLEISTĪ en lugar de KLEISTÓ.

(78) –¿Ves? Está estropeada la calle. –Nai, eínai chalasménī. [I 3A4M]

Drómos ('calle') es m., pero lías traslada al GR el f.: CHALASMÉNĪ en lugar de CHALASMÉNO.

(79) –lía, ¿has visto la media luna? [I 4A7M]

–Sí. ¿Merikés forés eínai gemátī kai merikés ádeiA?

–Sí, claro, unas veces está llena, luego está vacía, después se llena, y así siempre...

–Sí, se llena, se media... (= se vacía)

Fengári, la palabra más común para 'luna', es n., pero lías traslada al GR el f.: GEMÁTĪ en lugar de GEMÁTO y ÁDEIA en lugar de ÁDEIO.

Y, a la inversa, ciertos usos del GR resultan especialmente atractivos para los niños, como los verbos *anoígō* y *kleínō* ('abrir' y 'cerrar') con el sentido de *encender* y *apagar* aparatos; o la conjunción *kai* ('y') con el valor adverbial de *también*:

- (80) Mamá, ABRE la lámpara. [I 3A10M]
 (81) Mamá, ¡ABRE la tele! [I 5A]
 (82) La televisión SE HA ABRIDO. [E 2A8M]
 (83) [Ermioni extiende el uso de *anoígō* a otros elementos]
 APAGA el agua. [E 2A9M]
 (84) Mamá, quiero Y los dos. [I 3A11M]
 (85) Mamá, Y yo quiero. [I 6A7M]
 (86) También Y yo estoy comiendo. [E 2A7M]

Igualmente, por influencia del verbo griego *pīgáinō* ('ir', 'llevar'), que es tanto intransitivo como transitivo, los dos niños transitivizan el verbo *ir*, lo que les permite emplearlo en lugar de *llevar*²⁵:

- (87) –¿Vamos al salón? ¿Te llevo? [I 4A6M]
 –No, no tú. Quiero que me VAYA (= me lleve, 'na me páei') papá.
 (88) –Mañana te llevaré yo al colegio. [E 2A5M]
 –¡No! Me IRÁ mamá. (= me llevará, 'tha me páei')

5.5 Mezcla y alternancia de códigos

Recogemos conjuntamente exponentes de mezcla y alternancia de códigos para referirnos a intercambios entre lenguas a nivel *intraoracional* e *interoracional*²⁶. Muchos de estos intercambios son morfosintácticos y semánticos, pero los hemos incluido aquí porque responden a procesos propios de la mezcla y alternancia de códigos y reflejan la capacidad de sistematización de los niños.

- Mezcla de códigos en la flexión nominal:

- (89) Mamá, toma estos molyvEROS. [I 3A4M]

²⁵ Véase Pinker (1995: 301) sobre las relaciones de causación, cuya expresión puede correr a cargo de verbos distintos en cada idioma, como sucede en nuestra pareja de lenguas con *ir/pīgáinō*, y *morir/petháinō*, entre otros.

²⁶ Mediante *alternancia de códigos* (*code-switching*) nos referimos al intercambio interoracional en el que se usan en un mismo discurso oraciones o partes de ellas de lenguas diferentes regidas por sus reglas correspondientes (Moreno Fernández, 1998: 345). Empleamos el término *mezcla de códigos* (*code-mixing*), sobre el que no hay tanta unanimidad, para describir la integración de varias unidades lingüísticas como afijos, palabras y frases de una lengua a otra a nivel intraoracional. Consúltese Bullock, *et.al.* (2009), Cantone (2007), Muysken (2000), Myers-Scotton (1993) y Grosjean (1984).

Base GR {molyv-} ('lapicero') + suf. ES con significado de 'instrumento' {-ero} (Varela Ortega, 2005: 51). En el entorno de lías no se usa *lapicero*, sino *lápiz*; lo que implica que ha interiorizado el significado de {-ero}.

(90) Quiero un pastelAKI. [I 3A7M]

Base ES {pastel} + suf. dim. GR {-ák-} + suf. n. sg. GR {-i}

(91) –Son los dos muy altos, ¿no? –Nai, éinai óloi polý ALTOi. [I 3A10M]

Base ES {alt-} + suf. m. pl. GR {-oi}.

(92) [Acerca de las piezas de lego]

¿Cuál te gusta más? ¿Aftós o AMARILLOs ἢ aftós o mávros? [I 6A7M]

Base ES {amarill-} + suf. m. sg. GR {-os}, y alternancia de códigos.

(93) Está un poco MAVRito. [E 3A]

Base GR {mávr-} ('negro') + suf. dim. ES {-it-} + suf. m. ES {-o-}

(94) Aftó éinai mía katsíka kai aftó UN katsíKO. [E 2A11M]

Base GR {katsík-} ('cabra') + suf. m. ES {-o}. Un niño griego que desconociera que el m. de *katsíka* es *trágos*, probablemente emplearía el suf. m. nominativo {-os} y formaría *katsíkos*.

(95) –Ermioni, ¿qué es eso? –PeciA. [E 1A3M]

Base ES {pez-} + suf. pl. n. GR {-ia}

- Mezcla de códigos en la flexión verbal:

(96) Mamá MĪ miras. [I 3A7M]

La forma verbal no está correctamente flexionada, pero la partícula de negación GR, *mī*, es correcta con el imperativo negativo GR.

(97) –lía, cómetelo. –Sí, THA cómolo. [lías 3A10M]

El marcador de futuro GR, *tha*, se usa en lugar de los suf. de futuro ES. Interesantemente el pronombre *lo*, al contrario de lo que rigen ambos idiomas, se postpone a la forma verbal flexiva.

(98) Lo tienes que MASar con los dientes. [E 3A]

Base GR {masá-} ('masticar') + suf. de inf. ES {-ar}.

- (99) –*Ilía, ¿qué vas a comer? –Quiero este yogur que bebéTAI.* [I 3A11M]
 El morfema mediopasivo GR de 3ª sg. que expresa reflexividad {-etai} se usa en lugar del pronombre ES correspondiente ('SE bebe'), aunque postpuesto al verbo como es de esperar en GR.
- (100) [*Ilías y su hermana en bicicleta*]
Elina no puede hacerlo y se va a PESar. [I 4A1M]
 Base GR {pes-}, alomorfo de tema aorístico de *péftō* ('caerse') + suf. de inf. ES {-ar}.
- (101) –*¿Es la señora que hemos CHAIRETado antes?* [I 4A7M]
 Base GR {charet-} ('saludar') + suf. de participio ES {-ado}.
- (102) [*En las ferias*]
 –*An aneváiname se aftó to trenáki tha VOMITágame.* [I 6A5M]
 Marcador GR de futuro {tha} + base ES {vomit-} + suf. GR {-ágame} para formar el condicional y expresar 'tha káname emetó' ('vomitaríamos').
- (103) *¿QuérETE una pista?* [I 6A6M]
 Base ES {quer-} + suf. {-ete} de 2ª pl. del presente indicativo GR.
- (104) *Yo quiero METRar.* [E 2A5M]
 Base GR {metr-} ('medir, contar') + suf. de inf. ES {-ar}.
- (105) –*¿Qué haces, Ermioni? –ETOIMando la pizza.* [E 2A8M]
 Base GR -mal adoptada- {etoimáz-} ('preparar') + suf. de gerundio ES {-ando}
- (106) *Antes te he PAIRNido el papel.* [E 3A]
 Base GR {paírn-} ('coger') + suf. de participio ES {-ido}
- La mezcla de códigos es en cierta medida precursora de la alternancia de códigos, por lo que, aunque se puede dar a cualquier edad, se producen más casos a medida que el bilingüismo se va solidificando:
- (107) *PÁME, ¡ven!* [E 1A3M]
 (108) *Duele KOILÍ TSA.* [E 1A3AM]
 (109) *Píos POLÝ (= muchos pájaros).* [E 1A3M]
Píos, 'pájaros' ES + polý adverbio GR 'muy/mucho'.

(110) Compramos helados en el PAGŌTISTIKŌ KATÁSTĪMA. [I 3A4M]

Pagŏtistikŏ es inexistente, pero está formada sobre el nombre *pagŏtŏ* ('helado'), por lo que *pagŏtistikŏ katástĭma*, 'heladería', se considera una palabra GR.

(111) Mamá, ¡coge TO LOUKÁNIKO! [I 6A2M]

(112) Mamá, ta vgázŏ gia na kánŏ ESPACIO. [I 6A7M]

(113) Mamá, eínai DE DÍA; [I 6A7M]

(114) Elína, KOÍTA, *una araña*... ¡Mira cómo es! [I 6A7M]

(115) Mamá, quiero comer KÁTI. Quiero un TOST. [I 6A7M]

(116) –Ilía, es importante colaborar. [I 6A7M]

–EGŌ ECHŌ colaborar pero no quiero colaborar más.

(117) Mamá, MUÉVELO ESO gia na borésŏ na perásŏ. [E 2A6M]

(118) Si lo PÁRŌ al parque, lo manchará Lucía. [E 2A10M]

La niña emplea el alomorfo *párŏ* de *paírnŏ* ('coger, traer, llevar') usado para formar el subjuntivo, el modo apropiado en GR tras el condicional *an* ('si').

(119) ¿A que no es ALĪTHEIA? [E 2A8M]

(120) –Lérŏses to blouzáki. [E 3A]

[Respuesta de la niña después de sacudir la camiseta]

–Pero está TINAGMÉNO.

(121) SĪkŏthĭka na dŏ SI ESTÁ DE méra. [E 3A]

(122) Ī BLOÚZA MÍA no la quería porque ZESTAÍNOMAI. [E 3A]

Resaltamos el posesivo *mía* porque Ermioni lo emplea en la misma posición que el posesivo griego *mou* (=mi).

6. Conclusiones

Este estudio proporciona información sobre la adquisición de ES y GR como L1B por parte de dos niños que residen en contextos respectivamente grecoparlantes e hispanoparlantes. Con excepción del presente trabajo, la adquisición simultánea de esta pareja de lenguas ha sido poco o nada estudiada hasta la fecha, pero consideramos –sin olvidar la diferencia de edad entre los niños– que ha quedado demostrada la hipótesis inicial de que los dos niños presentarán patrones similares en su desarrollo lingüístico y en sus errores y desviaciones del uso normal. Todo lo anteriormente mencionado –que se matiza a continuación con algunas consideraciones más provenientes de la observación

general del comportamiento lingüístico de los niños- puede resumirse de la siguiente manera:

Del análisis de las muestras en fonética, morfología, sintaxis, semántica y mezcla/alternancia de códigos, se constata que la permeabilidad de los sistemas lingüísticos es mayor en la morfología y semántica. Por otra parte, las muestras de mezcla/alternancia de códigos indican que, aunque una de las dos L1 es claramente dominante, los dos niños han asimilado las regularidades sintácticas y pragmáticas de ambas.

En el caso de Iías, la mayor parte de errores se registran entre los 3A y los 4A6M. Hacia los 4A se observa una mayor motivación a la hora de usar el ES, y un considerable aumento en el número de estructuras complejas. Atribuimos este comportamiento a los siguientes factores: a) mayor madurez cognitiva; b) breves estancias en España en la que comprueba la funcionalidad de esta lengua; c) exposición a entretenimientos en ES; y d) autogratificación por hablar ES mejor y con menos errores. A sus 6A7M no comete muchos errores, aunque habla de forma mucho menos compleja que en GR, muestra una cada vez mayor preferencia por el GR –consecuencia de su escolarización- y se siguen produciendo calcos del GR.

Aunque Ermioni siempre ha tenido una competencia satisfactoria en ambos idiomas, debido al gran *input* que recibe en GR, desde que comenzó su escolarización (1A8M) muestra una clara preferencia por el ES. A sus 3A es capaz de construir en ES oraciones complejas no demasiado complicadas y de usar correctamente el presente de subjuntivo, con tibias incorporaciones de imperfecto de subjuntivo. Sin embargo, en GR su capacidad sintáctica es más reducida. En el nivel léxico se observa que la gran explosión de vocabulario que corresponde a su edad es mayor en ES que en GR; aunque sigue aumentando su vocabulario en GR. Por lo que a la corrección se refiere, en los últimos meses hace un gran esfuerzo por expresarse con mayor exactitud en ambas lenguas, lo que la lleva a corregir sus errores, pero también a optar por la alternancia de códigos con mayor frecuencia.

Ahora bien, teniendo en cuenta que para Iías la escolarización y el consecuente aumento de *input* en L1A supusieron una disminución en su

actuación en la L1B, queda por comprobar si Ermioni –que recibe mayor *input* en la L1B-, también mostrará una preferencia ascendente por su L1A a medida que pase más tiempo escolarizada. Para poder comprobar si el desarrollo lingüístico de Ilias y Ermioni sigue finalmente los mismos pasos y llegar a conclusiones más definitivas, habría que estudiar la actuación de Ermioni entre los 3A y los 6A7M, la actual edad de Ilias, o la actuación conjunta de ambos niños.

Nuestra hipótesis consecuente es que el hecho de que Ermioni reciba mayor *input* en la L1B, conllevará que tenga mayor competencia en su L1B que Ilias, aunque en ambos casos será inferior a la de sus L1A.

Así que la próxima vez que escuchen a niños bilingües, ¡presten atención!, y ...

(123) ¡Vreíte tī diafoRENCIA! (= *diaforá*, ‘diferencia’) [I 5A]

O dicho en cristiano, ¡*Encuentren la diferencia!* Seguro que conseguirán entender más de lo que en un principio habían creído.

Bibliografía

- AITCHISON, J. (2008). *The articulate mammal*, London: Routledge.
- ANTONOPOULOU, E. Y NIKIFORIDOU, K. (2002). “Deictic motion and the adoption of perspective in Greek”. *Pragmatics*, 12.3, 273–295. <<https://goo.gl/Rkcjq3>. DOI: [10.1075/prag.12.3.02ant](https://doi.org/10.1075/prag.12.3.02ant)>
- ARDILA, O. (2004). “Bilingüismo, definición y tipos de bilingüismo”, *Boletín de la Academia Colombiana*, 56.225-226, 175-177.
- ARENCIBIA, L. (2008). *Sprachdominanz bei bilingualen Kindern mit Deutsch und Französisch, Italienisch oder Spanisch als Erstsprachen*. PhD thesis, University of Wuppertal.
- ARNAUS, L. (2012). *La selección copulativa y auxiliar: las lenguas romances (español-italiano-catalán-francés) y el alemán en contacto. Su adquisición en niños bilingües y trilingües*. PhD thesis, University of Wuppertal.
- BLOOM, L. (1991). *Language development from two to three*, Cambridge: CUP.

- BRAINE, M.D.S (1971). "The acquisition of language in infant and child", en Reed, C.E. (ed.). *The learning of language*, New York: Appleton-Century-Crofts, 153-186.
- BUBENIK, V. (1978). "The acquisition of Czech in the English environment", en Paradis, M. (ed.), *Aspects of bilingualism*, Columbia: Hornbeam Press, 3-12.
- BULLOCK, B.E. Y TORIBIO, J.A. (eds.) (2009). *Linguistic code-switching*, Cambridge: CUP.
- CANTONE, K.F. (2007). *Code-switching in bilingual children*, Dordrecht: Springer.
- DEHOUWER, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- DIMITRIJEVIC, N.R. (1965). "A bilingual child", *English Language Teaching*, 20, 23-8.
- DÖPKE, S. (1998). "Can the principle of 'one person-one language' be disregarded as unrealistically elitist?", *Australian Review of Applied Linguistics*, 21.1, 41-56. <<https://goo.gl/S5XBCz>>
- ETXEBARRÍA AROSTEGI, M. (2002). *La diversidad de lenguas en España*, Madrid: Espasa.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. Y SANTIAGO GUERVÓS, J. (eds.) (1998). *LynX: Panorámica de estudios lingüísticos*, 6, Valencia: Universitat de València.
- GÓMEZ LAGUNA, I. (2014). *Análisis contrastivo de la estructura semántica de las preposiciones en español y griego. Usos contrastivos de la preposición A*. Tesis doctoral, Tesalónica: AUTH. <<https://goo.gl/kiL1vb>>
- . (2016-2017). *El bilingüismo infantil y juvenil entre las minorías inmigrantes*. Trabajo fin de máster, Madrid: Universidad de Nebrija.
- GROSJEAN, F. (1984). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Cambridge, Mass.: HUP.
- HARDING-ESCH, E. Y RILEY, P. (2002). *La familia bilingüe*, Cambridge: CUP.
- HAGÈGE, C. [AZEZ, K.] (1999). *To paidí anámesa se dýo glósses*, Atenas: Polis.
- HAUGEN, E. (1953). *The Norwegian language in America: a study of bilingual behaviour*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- . (1972). "Bilingualism as a social and personal problem", en Filipovic, R. (ed.), *Active methods and modern aids in the teaching of foreign languages*, London: OUP, 1-14.
- JANSEN, V., MÜLLER, J. Y MÜLLER, N. (2012). "Code-switching between an OV and a VO language. Evidence from German–Italian, German–French and German–Spanish children", *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2.4, 337–378.
- LEONTARIDI, E. Y PERAMOS, N. (2011). "El uso del paradigma preposicional español por grecófonos desde el punto de vista morfológico, sintáctico y semántico", en Ridruejo, E. y Mendizábal, N. (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 1338-1356. <<https://goo.gl/UpA6bB>>
- LEONTARIDI, E. Y PÉREZ, R.M. (2008). *Claves del español para hablantes de griego*, Madrid: SM.
- MANI, E. [MANH, E.] (2014). *Ī anepísīmi proscholikī ekpaídefsi tīs ellīnikīs meionótitas stīn Kōnstantinoúpolī: ekmáthīsī tīs ellīnikīs glóssas kai glóssiká dedoména*. Trabajo fin de máster, Tesalónica: AUTH.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- MÜLLER, N., ARNAUS, L., EICHLER, N., GEVELER, J., HAGER, M., JANSEN, V., PATUTO, M., REPETTO, V. Y SCHMEISSER, A. (2015). *Code-Switching. Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.
- MUYSKEN, P. (2000). *Bilingual speech: a typology of code-mixing*, Cambridge: CUP.
- MYERS-SCOTTON, C. (1993). *Dueling languages: Grammatical structure in code-switching*, Oxford: Clarendon Press.
- OKSAAR, E. (1977). "On becoming trilingual. A case study", en Maloney, C. (ed.). *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen*, Kronberg: Scriptor Verlag, 296-306.
- PAST, A.W. (1976). *Preschool reading in two languages as a factor of bilingualism*. PhD thesis, University of Texas at Austin.

- PÉREZ, R. Y LEONTARIDI, E. (2008). *Español para hablantes de griego*, Madrid: SGEL.
- PINKER, S. (1995). *El instinto del lenguaje*, Madrid: Alianza.
- . (1996). *Language learnability and language development*, Cambridge, Mass.: HUP.
- REPETTO, V. (2009). *L'acquisizione bilingue: l'ordine dei costituenti della frase e loro realizzazione morfologica in italiano e in tedesco*. PhD thesis, University of Wuppertal/ University of Naples.
- RUKE-DRAVINA, V. (1967). *Mehrsprachigkeit im Vorschulalter*, Lund: Glesrup.
- SAUNDERS, G. (1982). *Bilingual children: guidance for the family*, Clevedon: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or not. The education of minorities*, Clevedon: Multilingual Matters.
- TOPPELBERG, C.O. Y COLLINS, B.A. (2010). "Language, culture, and adaptation in immigrant children", *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 19.4, 697–717. <<https://goo.gl/XtTcM5>>. DOI: [10.1016/j.chc.2010.07.003](https://doi.org/10.1016/j.chc.2010.07.003)
- TRIARHI-HERMANN, V. [ΤΡΙΑΡΧΗ-ΗΕΡΡΜΑΝΝ, Β.] (2000). *Ἡ διγλωσσία στὴν παιδικὴ ἱλικία*, Atenas: Gutenberg.
- VARELA ORTEGA, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*, Madrid: Gredos.
- VÁSQUEZ, L. M. (2016). "La adquisición de la morfología verbal por parte de un grupo de niños monolingües del español", *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 42.1, 141-163. <<https://goo.gl/6oEEAK>>

Recibido: 17.12.2017

Aceptado: 15.02.2018